

Inti: Revista de literatura hispánica

Number 40

*The Configuration of Feminist Criticism and
Theoretical Practices in Hispanic Literary
Studies*

Article 16

1994

Construyendo el monstruo: Modelos y subversiones en dos relatos (feministas) de aprendizaje

Andres Avellaneda

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.providence.edu/inti>



Part of the [Fiction Commons](#), [Latin American Literature Commons](#), [Modern Literature Commons](#), and
the [Poetry Commons](#)

Citas recomendadas

Avellaneda, Andres (Otoño-Primavera 1994) "Construyendo el monstruo: Modelos y
subversiones en dos relatos (feministas) de aprendizaje," *Inti: Revista de literatura hispánica*:
No. 40, Article 16.

Available at: <https://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss40/16>

This Estudio is brought to you for free and open access by DigitalCommons@Providence. It has been accepted for
inclusion in Inti: Revista de literatura hispánica by an authorized editor of DigitalCommons@Providence. For more
information, please contact elizabeth.tietjen@providence.edu.

CONSTRUYENDO EL MONSTRUO: MODELOS Y SUBVERSIONES EN DOS RELATOS (FEMINISTAS) DE APRENDIZAJE

Andrés Avellaneda
University of Florida

La propuesta de examinar una serie literaria desde el ojo de una forma específica interesa en la medida en que se logre articular un interrogante sobre la práctica concreta de esa forma: es decir sobre su lugar en la serie y su existencia en medio de otras alternativas posibles. Esto es especialmente cierto cuando se aborda el análisis de una forma de gran tradición y prestigio cuya práctica en muchas series y épocas diferentes le ha otorgado una historia más allá de la propia y la ha almacenado, por así decirlo, en las existencias que están a mano para el *prêt à porter* literario. Cómo se usa esa forma, y en qué momento, dice siempre algo acerca de lo hablado y sobre lo callado en la serie: algo sobre lo que la serie quiere ser más allá de sus propias posibilidades concretas.

El *Bildungsroman*, novela de formación o de aprendizaje, es una de esas formas prestigiosas cuya definición ha experimentado varios ajustes desde las circunstancias históricas e intelectuales que le dieron origen en el siglo XVIII alemán, pasando desde la tradición idealista coloreada por la creencia en la perfectibilidad humana y en el progreso histórico a la visión del desarrollo individual como una épica de la desilusión y del conflicto con el medio inarmónico y enemigo. Es, en la serie alemana, lo que va desde el *Wilhelm Meisters* de Goethe, a *El tambor de hojalata*, de Gunter Grass; en la serie latinoamericana, lo que va desde *El periquillo sarniento*, de José Joaquín de Lizardi, a *Los ríos profundos*, de Arguedas; en la serie argentina, lo que va desde *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes a *El oscuro*, de Daniel Moyano.

Es importante, pues, analizar en cada caso cómo y por qué ha sido elegido y practicado un relato de formación o aprendizaje. La narrativa argentina contemporánea ofrece algunos puntos seguros para apoyar este análisis pues se

ha interesado en el subgénero desde sus comienzos, con algunas aperturas autobiográficas o semiautobiográficas como *Recuerdos de provincia* (1850) de Sarmiento o *Aguas abajo* (1914) de Eduardo Wilde; con la picaresca costumbrista de las *Divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira* (1910), de Roberto J. Payró; o con el pico que en 1926 señala un punto de inflexión en la serie: *Don Segundo Sombra* o el aprendizaje de la apropiación (de gaucho resero a patrón agauchado); *El juguete rabioso* de Roberto Arlt o el aprendizaje del despojo (de desesperado a traidor). No es casual tampoco que ciertos textos de aprendizaje aparezcan en la literatura argentina en momentos específicos de la serie tanto literaria como histórica, a modo de recuento, propuesta y construcción simbólica de lo que se calla en lo social. En 1910, por ejemplo, las *Divertidas aventuras* pueden ser leídas como un cáustico comentario a los fastos del Centenario; en 1926, *Don Segundo Sombra* y *El juguete rabioso* cierran y abren respectivamente el campo y la ciudad a la narrativa argentina en el momento exacto en que la pompa y el esplendor del país agrícola-ganadero comienzan a mostrar grietas en la superficie, como la piel de una fruta que empieza a descomponerse por dentro. Quince años más tarde, otra novela de aprendizaje, *Es difícil empezar a vivir* (1941) de Bernardo Verbitsky, retoma ese momento en plena “década infame” para ponerlo a las puertas de lo desconocido e incierto, a la manera del protagonista adolescente que aprende el terror del límite. De allí arranca *Los años despiadados* (1956) de David Viñas, cuyo protagonista empieza a vivir en otra etapa de cierre percibida como otro abismo: el final del primer peronismo.

En las tres décadas posteriores la Argentina atravesó dos etapas decisivas: los golpes militares de 1966-73 y de 1976-83. Ambas etapas se vinculan entre sí por su afiliación al tipo de régimen militar burocrático-autoritario desarrollado en el Cono Sur desde mediados de la década del setenta, y ambas se insertan en el marco del reajuste económico-político global establecido por los países centrales emergidos de la posguerra. Por encarnar el ejercicio sistemático de una idea de poder que invadió el entero territorio del trabajo social y cultural, la influencia de ambas etapas fue fundamental para la literatura elaborada tanto durante esos años como después del regreso a la democracia desde 1983 hasta la fecha. El primero de esos golpes quebró el optimismo de los sesenta y su modo de participación intelectual, basado en la confianza en el poder de la cultura para modificar o ayudar a modificar el curso nacional. Si a comienzos del setenta algunos datos de la década anterior parecieron cobrar nuevo vigor al deteriorarse el régimen castrense en medio de la lucha política que culmina con el segundo advenimiento del peronismo en 1973, poco después, desde 1974, la violencia ejercida desde adentro y desde afuera del poder se intensificó y la sociedad argentina entró en una etapa de horror que el golpe de 1976-83 llevó luego a extremos inimaginados.

Lo primero que llama la atención cuando se enfoca esos años con la cámara-ojo de la narrativa de aprendizaje, es la cantidad y la diversidad de los textos que se encuadran en el subgénero. Daniel Moyano, quien abre los sesenta

con un conjunto de cuentos relacionados casi totalmente con historias de formación, acaso sea el epítome de la práctica. A lo largo de cuatro volúmenes de relatos publicados entre 1960 y 1967 organiza una propuesta narrativa de aprendizaje que puede ser resumida así:

El encuentro de un personaje con otro (o con un animal, o una cosa) tiene cuatro desarrollos posibles. Por el primero (a), se regresa a la clase social de origen que se pensaba haber abandonado, y a una situación o estado que se creía haber superado. Por el segundo (b), se percibe que los proyectos individuales son frágiles. Por el tercero (c), se percibe la existencia de un límite. Por el cuarto (d), se percibe que existe una salida posible (o salvación) que consiste en el abandono del egoísmo individualista y en el rechazo de las conductas pequeño-burguesas.¹

El conflicto específico de los textos de aprendizaje escritos y publicados en la Argentina desde mediados de los sesenta se define en la zona del enfrentamiento con lo represivo del sistema, mentado en varios y diversos niveles: lo sexual, la clase, el grupo, el lugar geográfico, el dialecto, el parentesco, la orfandad, la pertenencia, la adscripción. A tono con la pulsión optimista y el modelo de literatura comprometida de los sesenta, el proceso de aprendizaje así definido desemboca muchas veces en la postulación de una salida o resolución humana que es precisamente fruto del arduo cercimiento y que estipula — como en el desarrollo (d) de la propuesta de Moyano —, un proceso de desindividualización y de solidaridad político-ideológica en definitiva. Pero no aparece lo represivo del sistema político-social, en estos textos de aprendizaje, con una cristalización política clara y concreta como en *La muerte de Artemio Cruz* (1962) de Carlos Fuentes dentro de la serie literaria mexicana. Esta carencia, en un país donde la omnipotente represión política actuaba por lo menos desde 1930, dice mucho sobre las diferencias entre las distintas sociedades latinoamericanas y mucho más sobre la pesada mano represora de los regímenes militares y no militares argentinos de los últimos años. La especificidad de la situación histórico-cultural argentina sugiere que mucho de lo que calla la serie literaria se expresa por bocas indirectas como la del texto de aprendizaje.²

Entre todos estos textos de aprendizaje que hablan por lo callado durante esos años, hay uno, escrito por mujer, que ha quedado semioculto en la serie: *Nada que ver con otra historia* (1972) de Griselda Gambaro.³ Esta novela breve es una reescritura del *Frankenstein* (1818) de Mary Wollstonecraft Shelley, que a su vez, como ha sido señalado varias veces, reescribe el *Paraíso perdido* de Milton. El texto de la argentina juega paródicamente con el de la inglesa: de allí el título juguetón, el “nada que ver” que, por cierto, tiene mucho que ver. Tiene que ver por el terreno común que transitan ambos textos; pero no tiene que ver por los desvíos que historia e Historia imprimen a la factura del *Frankenstein* argentino. Ante todo Gambaro hace un ajuste de perspectiva. Lo que en Mary

Shelley es la narración intercalada del monstruo, el largo monólogo que ha sido calificado de "*Bildungsroman* en miniatura", se convierte en Gambaro en el texto completo de su novela. El foco de la narración pasa entonces a la primera persona del monstruo-narrador, y su historia se hace centro de interés (con lo cual la historia de aprendizaje forma el cuerpo completo del texto). El otro cambio importante respecto del modelo consiste en la reducción paulatina del monstruo a escala humana, desde una altura imponente y temible lograda por recursos artificiales (los enormes zapatonos de suelas desmesuradamente gruesas creadas por el amo) a una altura moderada conseguida por el empeñoso esfuerzo del monstruo (quien lija pacientemente y a escondidas las suelas gigantescas hasta dejarlas — a ellas y a sí mismo — en el nivel de la normalidad).

Formación (aprendizaje) es pues disminución en esta novela, tanto en lo físico (la estatura) como en lo psicológico-social (el monstruo convertido en ser humano). En el texto de Gambaro el pasaje se efectúa así desde lo monstruoso a lo no monstruoso, desde lo otro y ajeno (que es horrible) a lo no otro y propio (en el cual el espanto reside precisamente en el aprendizaje que realiza el monstruo mismo). De esta manera, a lo que es horror en el texto de Mary Shelley (el espanto de ser otro, deforme y no reconocido) se añade en el texto de Gambaro lo que es horror en una dimensión estrictamente humana y social. El monstruo de Mary Shelley aprende en las alturas heladas del Monte Blanco y en la punta del témpano que se lo lleva lejos; el de Gambaro aprende en una ciudad concreta, enfrentado a la guardia de infantería que, para su asombro, le rompe a palos la cabeza cuando sale por primera vez a la calle y lo encarcela y condena por subversivo cuando vuelve a hacerlo. La latinoamericanización del modelo no omite los datos originales. En la novela de Gambaro abundan las pistas del texto de Shelley: la orfandad; la falta de madre; el concepto de cosa-otra, de criatura hecha de retazos sucios sin alma ni historia; la traslación de la idea de monstruo a la de normalidad que encubre lo monstruoso de ser otro sin lugar ni descanso posibles. Pero el modelo se transforma bajo la presión de los significados históricos propios. El monstruo de Gambaro crece para aprender que lo asignado a los humanos, los de carne sin costurones, es una inmensa cuota de dolor y de absurdo; en el clímax de su aprendizaje, empero, ha de advertir que el único sentido posible para los humanos existe en la solidaridad:

Mi aprendizaje de la vida me había dado resultados más bien precarios. Aún no le había encontrado sentido a nada, o el sentido me había sido arrebatado absurdamente, y ahora sólo me quedaba el estar juntos, el compartir con otros la pena o la alegría, como el calor de un fuego que, en el fondo, no arderá nunca para nosotros (97).

En el aquellarre de la represión indiscriminada, donde la guardia de infantería pega como terapéutica, un viejo trata de compartir la tunda que está recibiendo el monstruo:

El viejo se metía entre los vigilantes, pero no tenía la suerte de ligar un golpe. Los empujaba para atrás, tirando de las chaquetillas, chistándolos, y ni lo advertían. En una de esas, uno levantó un garrote, que me estaba destinado, y el viejo, velocísimo, metió la cabeza. ¡Plac!, sonó el golpe sobre el cráneo, como si lo tuviera hueco, y el viejo se desplomó con un gemido. Capotó sobre los adoquines, los brazos en una cruz despareja (132).

La novela de Gambaro se encuadra así en una de las resoluciones posibles de la narrativa de aprendizaje escrita en los sesenta y setenta, ejemplificada en el desarrollo (d) de la propuesta de Moyano. Pero la elección del modelo, en esta escritora que emplea habitualmente el recurso de la reescritura, le otorga a su práctica del subgénero una especificidad de escritura de mujer.⁵ Si con los relatos de aprendizaje escritos por hombre en los mismos años comparte la versión ideológica, se distancia de esos relatos de aprendizaje escritos por hombre al elegir un modelo que implica rechazar la existencia del padre genético (y, por lo tanto, del linaje y la genealogía) en la búsqueda de sí mismo y de las fuentes de la identidad y del poder. En los relatos de aprendizaje escritos por hombres la orfandad y la bastardía suelen solucionarse en el desenlace, cuando el protagonista encuentra finalmente tanto su propia legitimidad como la del poder que ha adquirido gracias a su proceso de crecimiento (en la Argentina, este relato arquetípico es *Don Segundo Sombra*). En los relatos de aprendizaje escritos por mujer la orfandad no suele solucionarse; quedan así cuestionados tanto los principios de la autoridad patrilínea como la estructura tradicional de la familia. Son varios los caminos textuales de este tipo de relato.⁶ Dentro de su ya clásica pulsión intertextual que mezcla el grotesco con la alegoría, Gambaro, más que crear una protagonista que transmita contenidos prefirió para su relato el concepto mismo de orfandad y de rechazo del linaje legitimador encarnado en un arquetipo — el pionero de Mary Shelly — cuya vasta circulación, tanto como su apropiación por otros medios de comunicación, ha asegurado la recepción instantánea del mensaje.

Si yo muero primero (1991), de Susana Silvestre, se conecta con la novela de Gambaro por la época escogida para los hechos del presente de la narración: 1967-1970, un momento poco frecuentado en los recientes relatos escritos por hombres o por mujeres.⁷ Como la de Gambaro, la novela de Silvestre une lo político-social a un discurso narrativo feminista. Los veinte años transcurridos entre ambos textos imponen sin embargo dos importantes diferencias: lo político-ideológico rechaza la direccionalidad y el mensaje, ya sea éste de linaje alegórico-alusivo o de intención mimética; el discurso feminista es más refinado y no apela a la previsible decodificación que provee el modelo prestigioso de referencia. Lo político-social de esta novela se abre en el marco espacial y temporal de las acciones, ubicadas en una población de emergencia en la zona sur del Gran Buenos Aires entre 1967 y mayo de 1970 (los primeros años del golpe militar de 1966-73), con proyecciones a un pasado de hacia 1954-55 y a un futuro desde donde se narra que es aproximadamente contemporáneo a la

fecha de edición. El marco histórico aparece en breves y escasas referencias: una mención al golpe y otra al general que lo encabezó, Juan Carlos Onganía; alguna noticia oída en la radio o transmitida por los personajes (las muertes de Martin Luther King y de Ernesto Guevara); el borroso activismo de izquierda de un personaje; el anuncio del setenta como tiempos de cambio y “tiempo de los jóvenes” en boca de otro personaje. Lo político-ideológico, sin embargo, no aparece en el texto por vía de los grandes y elocuentes datos históricos, que tan poderosamente canalizaban el relato de Gambaro hacia afuera de la alegoría y el grotesco. En la novela de Silvestre lo político-ideológico está sugerido por una historia de vida de clase obrera, cuyo **aprendizaje** de caída socio-económica (que coincide, aunque el relato no lo subraya, con la caída del primer peronismo en 1955), está puntuado por la mudanza a un barrio de humildes viviendas prefabricadas de emergencia cuando se pierde la casa por remate judicial.

Para quien conozca la historia social argentina de los últimos treinta años será fácil descifrar la reflexión implícita en la historia de los esfuerzos agotadores, desesperados y finalmente exitosos que realizan las hijas de esa familia obrera por salir del lugar y del estrato; en la ambigua mezcla de pertenencia y rechazo simultáneos por ese lugar y ese estrato de donde se anhela escapar; en la situación final, contemporánea al hecho de lectura, desde donde se narra (véanse sobre esta situación final, las primeras páginas de la novela, sobre todo 11-13, 15-16, 17-20 y 27-29). La voz de la narración abre una lectura irónica desde ese recodo final o **resultado** de la historia contada: como si el costo de ese triunfo personal, gravoso en términos de vida y salud, opacaran o devaluaran el brillo de lo obtenido: “Mamá, nosotras no nos sentamos. Nosotras tenemos compromisos urgentes, una misión, mucho trabajo, poco tiempo; somos conscientes de la importancia de perseguir objetivos. De nuestras enfermedades jamás hablamos y a las visitas las recibimos de pie. Hacemos café, servimos torta, repetimos la ronda hasta que la epidermis de nuestras visitas luce ligeramente negruzca. Ellas se van y nosotras nos preguntamos: ¿Por qué carajo estoy tan cansada? Dormimos sin almohada para mejorar la desviación de la columna cervical. Pero nada de eso importa tanto. Mientras el cerebro esté intocado, Zule y yo seguiremos intentando ser-alguien-en-la-vida” (16). A pesar de este desvío irónico, que parece comprometer el nivel profundo del enunciado, éste sigue transmitiendo una historia de éxitos personales y de objetivos alcanzados en el seno de una familia de trabajadores no calificados entre mediados de los sesenta y de los setenta. Una historia que se siente distante e irrepetible, leída melancólicamente desde la Argentina de los noventa, achicada y empobrecida; con su antigua clase media herida de muerte; su clase obrera desempleada y desprovista de expectativas político-sociales; su exigua clase rica encabalgada en la “muerte de las ideologías” y dueña omnipotente del poder político y económico.⁸ La novela abre así, en este plano, una dimensión crítica que no es un réquiem por la pérdida utópica de los sesenta sino un subtexto de denuncia que se actualiza en el hecho mismo de la lectura

efectuada en los noventa. El discurso feminista de aprendizaje entabla una discusión paralela en la medida en que, al ocupar el centro de la historia contada, pone en funcionamiento la sub-versión de los enunciados políticos, ideológicos, culturales y narrativos. En un texto donde las convenciones y expectativas de lectura son violentadas y puestas de cabeza, el sentido global termina por ser contagiado de inestabilidad e incertidumbre: la posibilidad (d) en la propuesta sesentista de Moyano es así replanteada en términos de la Historia transcurrida desde entonces; la afirmación utópica es reenfocada cuidadosamente y su vigencia potencial es reintroducida como un interrogante retórico cuya respuesta afirmativa debe ser de/recodificada durante el hecho de lectura. Esta operación se realiza por medio de un relato feminista de aprendizaje que no marcha a contrapelo de las convenciones del subgénero aun cuando difiere de él en un aspecto importante. La novela, en efecto, se acomoda en líneas generales a la definición que acuñara Wilhelm Dilthey a principios de siglo: el relato de las diferentes etapas de crecimiento en la vida de una persona, cuyos conflictos se resuelven en un camino que conduce hacia la madurez y la armonía. La resolución "feliz" de adecuación, como se ha visto, está corregida en el texto de Silvestre por medio de la reflexión irónica encarnada en la voz de la narración. Pero su novela no rechaza totalmente el modelo de realización, como lo hacen otros relatos de aprendizaje escritos por mujer.⁹

La subversión del modelo tradicional del relato de aprendizaje efectuado por esta novela se realiza en dos niveles, uno de superficie y otro de profundidad. Por el primero de ellos, el más visible, se cuestiona la construcción patriarcal del poder, y, sobre todo, su adquisición y aprendizaje en el proceso de crecimiento. En el relato de Silvestre el universo de las mujeres es una zona donde predomina la fortaleza, la autosuficiencia y el éxito en la lucha por la vida: abuelas, madres y tías denodadas reponiéndose de sus fracasos y desesperaciones una y otra vez; organizando la subsistencia económica familiar con largas jornadas de trabajo informal; acarreado maridos distraídos, prescindentes o voluntariosos que permanecen desdibujados en la estrategia doméstica. En esta galería de mujeres fuertes se destacan las de la generación siguiente, las hijas prepúberes y adolescentes que aprenden de ellas, y sobre todo de su madre, una conducta de empecinada resistencia en la adversidad (Lili, la protagonista, y sus hermanas Zulema y Alina: al iniciarse la acción presente las edades de las dos primeras son 13 y 16 años respectivamente; Alina, la hermana menor, tiene entre 7 y 8 años).

Los hombres permanecen en una zona borrosa, apenas sombras furtivas dentro del agitado accionar de esas fuertes mujeres: mientras la magnífica abuela siciliana defiende tercamente su autoridad, el abuelo deambula sin rumbo ocupado en una inútil obsesión por la sazón de los tomates secados al sol; Hernán, el hermano menor y único hijo varón, es apenas una figura en el remoto fondo de los hechos narrados; si la tía Doble Ancho avasalla con su cuerpo y sus actos, el tío, una mera sombra, está dominado como el abuelo por una pequeña

y única obsesión (en su caso leer y recitar el *Martín Fierro*). Tres personajes masculinos son destacados por el relato: en orden de importancia creciente el adolescente Hamilton y el viejo Sandobal, vecinos de la población de emergencia; y Mauro Fondebrider, un hombre casado de 46 años que trabaja con Lili en la compañía de construcciones donde ella está empleada. Los tres dependen eróticamente de las adolescentes. Hamilton lucha con la independencia de Liliana mientras intenta acoplarla sin éxito a su proyecto masculino de crecimiento. El viejo Sandobal — dueño de los saberes eróticos, maestro en las tretas de seducción y en las técnicas dilatorias para dominar la voluntad del objeto de deseo —, cree haber arrastrado a su cama a la adolescente Celina para iniciarla sexualmente. Es ella, sin embargo, quien ha decidido usarlo para dejar de ser virgen y para pasar al “sitio destinado a los grandes” (62); es ella quien decide cuándo y cómo han de ocurrir los hechos, y quien sabe cómo ha de proceder después de que suceden: no regresando jamás a la casa de Sandobal, quien se enferma y muere poco después sumido en el amor y la nostalgia por Celina, zángano a quien la abeja reina ha concedido la gracia de la primera y definitiva penetración (45-62).

El episodio de Sandobal y Celina es un relato enmarcado en la extensa narración de las relaciones entre Liliana y Fondebrider.¹⁰ El primero, ubicado en el pórtico de la novela, prefigura y dispone el tono del segundo; y ambos episodios despliegan los núcleos básicos del significado total de esta construcción feminista del relato de aprendizaje. Como Celina, Liliana se relaciona con un hombre mayor que por fuerza de su madurez y experiencia parece asumir el control de la situación; como ella, es Liliana quien realmente decide llevar adelante esos amores y perder la virginidad (151-53). La educación sentimental y sexual de Celina es duplicada elaboradamente en la que Fondebrider imparte a Liliana; como le ocurre a Sandobal con Celina, Fondebrider termina abandonado por Liliana (pero, ahora, después de un largo proceso de tres años en que el empecinado, decidido amor de la muchacha es destruido poco a poco por la intemperancia y los celos obsesivos de Fondebrider). El desarrollo de estos hechos narrativos parece seguir la conocida y patética historia de amor entre el hombre maduro y la adolescente inexperta según la versión del relato escrito por hombre (*Lolita*, de Vladimir Nabokov, es el texto arquetípico). Pero en el nivel de superficie se empieza ya a producir una subversión feminista de este doble modelo (*Love Story Bildungsroman*), que es visible en el cambio de foco de la narración: desde la voz clara y predominantemente masculina que organiza un mundo narrativo exclusivamente marcado por lo masculino, a una voz que reequilibra el mundo contado. El texto de Silvestre — narrado por una tercera persona omnisciente con sectores de estilo indirecto libre —, evita la unidireccionalidad del relato transmitiendo tanto los sentimientos y pensamientos de la protagonista como los de Fondebrider. Lo subversivo de esta versión no reside, así, en la adopción de una perspectiva única (femenina) para el relato sino en el esfuerzo por mantener un equilibrio cultural y sexual (genérico)

en la información suministrada.¹¹

La subversión más fuerte del modelo se cumple en un nivel profundo del texto, a propósito del tema de la educación sentimental/sexual y respecto del monopolio de la interpretación y definición de los valores abstractos y simbólicos reclamados por el discurso de la cultura patriarcal. El mito de Pigmalión, de rancio linaje cultural masculino, es replanteado aquí por las Galateas mismas. Fondebrider menosprecia los “doce años de edad mental” (133) que a su juicio aún tiene Liliana a los dieciséis años, pero no se embarca en ningún esfuerzo serio de educación para transformar ese hecho. Sus observaciones abruptas, ocasionales y discontinuas, sin embargo, son rápidamente absorbidas por Liliana y puestas al servicio de su propia educación y de la de su hermana menor: “Alina, yo te voy a ir explicando cosas para que no te pase como a mí” (133). Iniciarse sexual, sentimental y culturalmente, **aprender**, es en esta novela un acto que las mujeres realizan autónomamente, quebrando la dependencia patriarcal (representada por los padres, los amantes maduros o los jóvenes de su misma edad); es, sobre todo, un medio de interconexión genérica, un modo de ayudar a crecer a otras mujeres. La red de mujeres fuertes solidarias entre sí en la lucha por la subsistencia se reproduce en la red de las hermanas y amigas. Regina, la compañera de Liliana en la escuela secundaria nocturna para adultas, le ayuda a entender su condición de mujeres que crecen por sí mismas y los límites reales de clase que enfrentan:

Ellas no son adolescentes, son mujeres jóvenes que trabajan y los profesores son considerados, o bien las creen retrasadas mentales, pero lo cierto es que es sencillo comparado con lo que han vivido. Están en un remanso, cuando salgan de él para ir a la universidad se van a dar cuenta que no son iguales a los demás... trabajan desde chicas, hicieron todo a los golpes, y eso se nota. Ya no hay manera de ser iguales, de ser un más entre el montón” (253-54).

Como Sandobal con Celina, Fondebrider va agotando poco a poco con Liliana sus reservas de dominio sexual y cultural a medida que ella se afianza en sí misma. Cuando eso ocurre Fondebrider comienza a desarrollar una visión misógina de la vida, según la cual todas las mujeres son prostitutas ávidas de hombre:

Pero el mundo está poblado por rameras. Caen del cielo, aladas y en metamorfosis, en estado latente en cada nena que cruza por la calle y en exuberante desarrollo en los ojos oblicuos de una adolescente cualquiera. En las mayores de treinta es posible gozar el apogeo de la arrastrada vulgar... (241).

El último recurso para mantener su poder es, así, discursivo; una construcción cultural del pene, proyectado en el enunciado: falogocentrismo. En el pico de esta pulsión Fondebrider trata de investirse como árbitro e intérprete supremo de los valores por medio de un discurso de intensa abstracción, según el cual

Liliana podrá acceder a la pureza y a la eternidad si acepta su dirección y su control:

El iba a explicarle lo que había que hacer para ser eterna, incorruptible, le inyectaría en el alma la búsqueda de lo absoluto. Ella podía, ella tenía fibra, estaba apenas modelada y por su mano, la mano de él que había sido cuidadosa. Ahora sabía que desde el primer momento la eligió para modelarla (255-56).

El discurso se adelgaza hasta tocar el centro del pensamiento misógino patriarcal, la ascesis del rechazo de la carne (en la tradición de Tertuliano):

Hay hombres y mujeres que van de la mano aunque los separe la mitad de la Tierra... Alivian con agua fresca los pies llagados y se preservan a sí mismos de la corrupción, porque lo que corrompe la carne es el amor a la carne. Ella aún estaba limpia porque había reconocido a un solo hombre, con eso lo había erigido en Dios y a él se había entregado. El amor único y eterno no corrompe... El le está diciendo que no vuelvan a acostarse juntos. Ella no conocerá a otro hombre y él no conocerá a otra mujer (256-57).

Por la exasperación y locura de ese discurso, Liliana ha de reconocer el límite final de la relación y el comienzo de su adultez.¹² La re(sub)versión del tema de la educación sexual-sentimental de la mujer se une así a la mostración del discurso misógino como *ultima ratio* del poder masculino racionalizado en la cultura patriarcal. En la novela de Silvestre, ambos recursos de dominio son anulados por un trabajo de reaprendizaje que la adolescente efectúa por medio de un empecinado esfuerzo para desconstruir la cultura patriarcal. El texto que narra este proceso de aprendizaje es, a su vez, un proceso de desconstrucción del relato de aprendizaje tal como está inscrito en el canon masculino.

NOTAS

- 1 Véase un análisis completo de esta primera etapa narrativa de Moyano en mi trabajo "Encuentro, pérdida, búsqueda, en los cuentos de Daniel Moyano".
- 2 Otra de estas bocas indirectas fue el relato policial, con su mención oblicua de un referente de violencia, frustración e impotencia, antihéroes desorientados e inermes, injusticias no castigadas, poderíos inalcanzables y debilidad de la sociedad que sufre o contempla el acto criminal, casi siempre revestido de valor simbólico en este subgénero. El efecto de este tipo de relato, así marcado por la experiencia de los años del terror militar de estado, continuó a lo largo de los ochenta una vez terminada la dictadura castrense. Las novelas *Últimos días de la víctima* (1979) y *Ni el tiro del final* (1984), de Juan Pablo Feinmann, son relatos de chantaje, omnímodo ejercicio del poder y la violencia con un trasfondo de pasajes desde la ilusión al desengaño, desde la internidad a la muerte inevitable. En la novela *Sempre es difícil volver a casa* (1985) de Antonio Dal Masetto, el asalto a un banco de provincias por cuatro desesperados desata una

cacería en que participa todo el pueblo; el violento asesinato en castigo de un robo miserable se relaciona con el acto de matar impunemente para resguardar paradójicamente la seguridad y la vida. A mediados de los ochenta aparecen juegos paródicos con el subgénero, en las novelas *Verídico informe de la ciudad de Bree* (1985) de Leonardo Moledo, y *Flores de alabastro, alfombras de Bokhara* (1985) de Angélica Gorodischer. El vigor del subgénero se mantiene en su elección como base para la estructura de muchas de las mejores novelas de los últimos años, que lo utilizan en diverso grado de intensidad: *Crónica de amor, de locura y de muerte* (1986), de Jorge Manzur; *El fantasma imperfecto* (1986), *La construcción del héroe* (1989) y *El enigma de la realidad* (1991), de Juan Carlos Martini.

3 Más conocida como dramaturga que como narradora, Gambaro (1928) fue con su teatro experimental de los sesenta la niña terrible del legendario Instituto Di Tella. Autora de una veintena de textos dramáticos y narrativos fue obligada a marchar al exilio en 1977, luego de la prohibición de varias de sus obras consideradas por los militares y sus apoyos civiles como amenaza cierta contra la civilización occidental y cristiana.

4 Es interesante comparar esta novela de aprendizaje de 1972 con *Sergio* (1976), de Manuel Mujica Láinez. En ese año, el del golpe que iba a coronar con horror la destrucción que emprendiera el anterior de 1966-73, la novela de Mujica Láinez no habla de lo callado sino de lo permitido. Es la historia de un cuasi escudero que en tierra argentina cambia de protectores y de geografía dentro de la tradición del pícaro adolescente. Sergio es poseedor de una belleza deslumbrante y sobrenatural; es el héroe que cautiva, que atrapa el deseo de quienes lo rodean, y que llega finalmente a una muerte violenta. La igualación de muerte y belleza, preñada de romanticismo decimonónico, tiene en este texto una segunda vertiente: el hermafroditismo. Sergio navega en la incertidumbre erótica hasta que se encuentra con los hermanos Juan y Soledad, quienes relacionados por un vago vínculo incestuoso simbolizan una bisexualidad que se afirma ritualmente y que lleva también ella a la muerte violenta. Ambos, Sergio y Juan, mueren víctimas de un atentado dirigido a otra persona. Soledad, embarazada, ha de abortar. El aprendizaje de estos adolescentes es vagamente escandaloso pero tiene la corrección final de la muerte por error, en el mejor estilo de la *hybris*, que demuestra que los dioses nunca se equivocan. En marzo de 1976, tres meses después de publicada *Sergio*, el Hades iba a corregir ejemplarmente la *hybris* argentina por medio del genocidio llevado a cabo por el estado militar terrorista.

5 Un ejemplo reciente de la técnica de reescritura en la narrativa de Gambaro es su novela *Lo impenetrable*, que puede leerse como una "remake" humorística de otras novelas eróticas famosas.

6 En "Texto, ley, transgresión: especulación sobre la novela (feminista) de vanguardia", Francine Masiello ha analizado brillantemente, en el contexto de la novela feminista latinoamericana de vanguardia de la década del veinte, varios elementos del relato de aprendizaje escrito por mujer.

7 Susana Silvestre nació en Buenos Aires en 1950. *El espectáculo del mundo* (1982), su primer libro de cuentos, obtuvo el primer premio en el Certamen Internacional de Cuentos Roberto Arlt. Los cuentos recogidos en el volumen *Un ángel en la galería del sol* (1988) fueron premiados con mención honorífica en el Concurso Municipal de la Ciudad de Buenos Aires. En 1989 se estrenó su obra de teatro *Donde no crecen las rosas*

en el Centro Cultural General San Martín, de Buenos Aires. *Si yo muero primero* es su primera novela y fue premiada con Mención Unica para editar por decisión unánime en el Concurso Emecé 1990. Silvestre ha compartido la dirección de la revista *Mascaró*, fue colaboradora permanente de la revista *El Periodista de Buenos Aires* y ejerce el periodismo en medios de la ciudad de Buenos Aires y del sur de la Argentina.

8 Acerca de la actual situación económica, política y social de la Argentina, especialmente en relación con el papel de los escritores e intelectuales, véase la entrevista de Alberto Pigino a Ricardo Piglia.

9 Véase sobre este "*Bildungsroman* fracasado" escrito por mujer, el excelente estudio de Edna Aizenberg sobre la novela *Ifigenia* (1924), de Teresa de la Parra.

10 El breve relato de la indefinida relación amorosa entre Hamilton y Liliana es un minirrelato más dentro de esta estructura de cajas chinas y funciona de la misma manera, como ampliación y síntesis del relato central.

11 Además de Hamilton, Sandobal y Fondebrider, hay un cuarto personaje masculino subrayado en el relato: Cristóbal Rao, el padre de Liliana. Desdibujado al principio dentro del universo de mujeres fuertes, y caracterizado como figura ausente que dilapida los escasos ingresos familiares con su pasión por el juego, va adquiriendo poco a poco más peso e importancia durante el relato. Cristóbal se despega de su hija cuando ésta alcanza la pubertad: "A ella le costaría recordar la última vez que salió despreocupadamente con su padre. Probablemente eso no haya sucedido después que pasó la edad, el peso y la circunstancia en que estaba permitido que él la llevara en brazos o la guiara de la mano. Y la edad, el peso y la circunstancia se volvieron inadecuados cierta mañana en que la muchacha y el hombre descubrieron... ese proyecto ofensivo de mujer. Desde entonces fue... la aséptica distancia que habría de separarlos para siempre. O tal vez no" (169). Cristóbal empieza a ser respetado por su hija, paradójicamente, después que la separa violentamente de Fondebrider (151-76). Cuando Liliana comienza a desprenderse de Fondebrider por propia decisión, reencuentra definitivamente a su padre (hecho transmitido por los fuertes significados del encuentro de ambos en una escena de inundación: 229-32). La figura del padre es en este sentido otro de los puntos de equilibrio del relato en su modo de transmitir la información narrativa. En la economía interna del texto, Cristóbal es el personaje masculino fuerte que se contrapone a Fondebrider en una serie de oposiciones: obrero/empleado, inculto/culto, apolítico/activista; pero también: fuerte/débil, valiente/cobarde, seguro/inseguro, protector/prescindente. Los personajes masculinos, de este modo, no quedan elementalmente agrupados en una categoría negativa frente a otra positiva formada por las mujeres fuertes; de esa manera se rescata el equilibrio de la información transmitida y el texto no incurre en el universo preferentemente unidireccional, si no maniqueo, típico del relato de aprendizaje masculino escrito por hombre.

12 Es interesante verificar que Fondebrider, aunque borrosamente en el texto, es un militante de izquierda que le reprocha a Liliana tanto su escaso conocimiento e interés en los acontecimientos políticos de la hora, como su desorientación en materia de ideología (Liliana comenzará a reprocharle no haberla ayudado a entender todo ello precisamente en el momento en que empieza a despegarse de la relación). La fractura entre ideología política progresista e ideología sexual reaccionaria es un tema recurrente en el pensamiento feminista latinoamericano. Si el texto que encarnó más claramente

esta fractura en la narrativa argentina contemporánea fue *Libro de Manuel* (1973) de Julio Cortázar, la novela de Silvestre puede también leerse en este sector como una respuesta a la de Cortázar (reforzada por la ubicación de los hechos en los mismos tiempos en que se ubican los narrados por Cortázar).

OBRAS CITADAS

Aizenberg, Edna. "El *Bildungsroman* fracasado en Latinoamérica: el caso de *Ifigenia* de Teresa de la Parra". *Revista Iberoamericana* 132-33 (1985): 539-46.

Avellaneda, Andrés. "Encuentro, pérdida, búsqueda, en los cuentos de Daniel Moyano". *Hispanamérica* 3 (1973): 25-38.

Gambaro, Griselda. *Lo impenetrable*. Buenos Aires: Torres Agüero, 1984.

———. *Nada que ver con otra historia*. Buenos Aires: De la Flor, 1972.

Masiello, Francine. "Texto, ley, transgresión: especulación sobre la novela (feminista) de vanguardia". *Revista Iberoamericana* 132-33 (1985): 807-822.

Pipino, Alberto. "Ricardo Piglia: La temática de la revolución ha desaparecido". *Utopías del Sur* 1 (1988): 3-5.

Silvestre, Susana. *Si yo muero primero*. Buenos Aires: Ediciones Letra Buena, 1991.